



# La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public

Jean-François Marcel, Cécile Gardiès

## ► To cite this version:

Jean-François Marcel, Cécile Gardiès. La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public. *Recherches en éducation*, 2011, 10, pp.146-160. hal-01280288

**HAL Id: hal-01280288**

**<https://hal.science/hal-01280288>**

Submitted on 29 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in: <http://oatao.univ-toulouse.fr/>  
Eprints ID: 5653

**To cite this version:** Gardiès, Cécile et Marcel, Jean-François (2010). La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public. *Recherches en éducation*, n° 10, pp. 146-160.

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: [staff-oatao@inp-toulouse.fr](mailto:staff-oatao@inp-toulouse.fr)

# **La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public**

Jean-François Marcel<sup>1</sup> et Cécile Gardiès<sup>2</sup>

## Résumé

La double composante du métier de professeurs documentalistes de l'enseignement agricole invite à interroger les processus d'élaboration de l'identité professionnelle. D'un point de vue théorique, notre analyse s'appuie sur les deux processus qui concourent à la production des identités au travers d'un mécanisme commun, la « *négociation identitaire* ». Sont également convoqués « *Les catégories d'analyse de l'identité* » et les « *formes élémentaires de l'identité professionnelle* » (Dubar). Le positionnement des « profs-docs » par rapport aux autres professeurs dans l'établissement est appréhendé à partir de la distinction proposée par Strauss entre les « segments » et les sous-ensembles que constituent les « cercles de confraternité ». Une recherche-action ayant pour objectif d'analyser les activités professionnelles du « prof-doc » « oubliées » dans les prescriptions permet de dégager trois éléments d'analyse de la construction de l'identité professionnelle : le CDI comme espace de transaction subjective, les « profs-docs » comme cercle de confraternité et enfin le rapport au métier comme espace de négociation identitaire. Trois figures identitaires interdépendantes, la figure tutélaire de Janus, la figure de Sisyphe en arrière-plan, et enfin la figure émergente du résistant, se positionnent entre « l'identité héritée », « l'identité attribuée » et « l'identité visée » mais en attestant clairement de la tension entre ces pôles.

## Introduction

### ■ De l'analyse du contexte professionnel à la question de départ

L'appellation de professeur documentaliste n'apparaît officiellement dans l'enseignement agricole français qu'en 1990 mais c'est la mise en place des concours de recrutement (PLPA<sup>3</sup>, 1992 et

CAPESA<sup>4</sup>, 1995) qui va vraiment installer ce corps professionnel<sup>5</sup>. Sa structuration est renforcée en 1998 par la publication d'une note de service<sup>6</sup> et d'un référentiel qui fixent quatre axes de travail : gestion du service CDI<sup>7</sup>, pédagogie, animation et techniques documentaires (Gardiès, 2007).

A la différence de ceux de l'Education nationale et, en plus de la responsabilité du CDI, les

<sup>1</sup> Professeur, ENFA, Université de Toulouse.

<sup>2</sup> Maître de Conférences, ENFA, Université de Toulouse

<sup>3</sup> PLPA : professeur de lycée professionnel agricole

<sup>4</sup> CAPESA : Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré Agricole

<sup>5</sup> Actuellement l'enseignement agricole compte environ 300 professeurs documentalistes.

<sup>6</sup> Missions et obligations de service des professeurs documentalistes [NS DGER n°2056 N98 du 26 mai 1998]

<sup>7</sup> Centre de Documentation et d'Information.

professeurs documentalistes de l'enseignement agricole interviennent dans la formation des élèves au même titre que les autres enseignants (heures et programmes variant selon les classes). Ils sont donc à la fois professeurs (au sens traditionnel du terme) et documentalistes (au sens de professionnels de l'information, chargés de la collecte, du traitement et de la diffusion de l'information, et responsables de l'organisation, du fonctionnement et de l'animation d'un service : le CDI).

Or, dans des recherches précédentes (Couzinet et Gardiès 2009), nous avons pu constater que la conjonction d'exercer un métier « récent », d'avoir à assumer une double fonction (caractéristique très inhabituelle dans les établissements scolaires), en bénéficiant pour cela d'un espace spécifique au sein du lycée (le CDI), entraîne des problèmes dans l'exercice du métier et un manque de reconnaissance. Notre hypothèse de départ est que cette conjonction va affecter les processus d'élaboration de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes, au sens d'« *interface du psychologique et du social, car l'identité est une construction subjective en même temps qu'une inscription sociale* » (Giust-Desprairies, 1996 : 64), en générant des difficultés de positionnement par rapport aux autres acteurs de l'établissement (notamment les enseignants). En effet, L'identité sociale et professionnelle va englober deux processus, le biographique et le relationnel, et s'ancrer dans le rapport au travail. Elle résulte des interactions entre les individus, les groupes professionnels et le contexte professionnel. Le lieu de l'activité professionnelle est ainsi un lieu de reconnaissance de l'identité professionnelle.

## 1-Présentation de la recherche

### ■ **Problématisation et cadre théorique**

Pour instruire cette hypothèse de départ, nous convoquerons tout d'abord Claude Dubar pour son analyse des processus de construction de l'identité professionnelle.

Cet auteur positionne l'identité sociale comme aboutissement du processus de socialisation : « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 1991, p. 113). Pour lui, l'identité est la résultante d'une transaction entre deux processus hétérogènes, biographique et relationnel, renvoyant aux constructions de « *l'identité pour soi* » et de « *l'identité pour autrui* » (p. 114). Le tableau<sup>8</sup> suivant précise les caractéristiques des deux processus :

<b>Processus biographique</b>	<b>Processus relationnel</b>
<b>Identité pour soi</b>	<b>Identité pour autrui</b>
<b>Actes d'appartenance</b> : « Quels type d'homme ou de femme vous voulez être » = dites-vous que vous êtes	<b>Actes d'attribution</b> : « Quels type d'homme ou de femme vous êtes » = dit-on que vous êtes
Identité prédicative de Soi (appartenance revendiquée)	Identité numérique (nom attribué), générique (genre attribué)
<b>Transaction subjective</b> entre identités héritées et identités visées	<b>Transaction objective</b> entre identités attribuées et identités incorporées

A propos de la double transaction, nous préciserons que :

- la transaction subjective (ou biographique) consiste « à *projeter des avènements possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué* (« *trajectoire* ») » (Dubar, 1992, p. 520) et nécessite la recherche d'un accord entre ses identités héritées et ses identités visées. Elle est structurée par une dynamique d'incorporation de l'identité.
- la transaction objective (ou relationnelle), vise « à *faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs*

<sup>8</sup> Ce tableau est inspiré de celui de l'auteur intitulé « *Les catégories d'analyse de l'identité* » (Dubar, 1991, p. 118)

et des moyens (« politique ») de l'institution » (Dubar, 1992, p. 521). Elle dépend de la première en la « confrontant » à autrui ce qui introduit les questions de reconnaissance ou non-reconnaissance. Elle est structurée par une dynamique d'attribution d'une identité objective.

Si les deux processus qui concourent à la production des identités sont hétérogènes, ils n'en utilisent pas moins un mécanisme commun, la « négociation identitaire ». Cette négociation recourt à « des schémas de typification » dont les quatre configurations principales sont reprise dans le tableau suivant (Dubar, 1991, p. 261) :

Identité pour soi	Identité pour autrui	Transaction objective (ou relationnelle)	
		Reconnaissance	Non reconnaissance
Transaction subjective (ou biographique)	Continuité	Promotion (interne) Identité d'entreprise	Blocage (interne) Identité de métier
	Rupture	Conversion (interne) Identité de réseau	Exclusion (externe) Identité de hors-travail

Nous convoquerons ensuite Anselm Strauss pour analyser la structuration du corps professionnel plus finement que ne le permet la proposition de Dubar. En effet, cet auteur défend une conception des professions sous la forme d'une « agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Strauss, 1992, p. 69). Il précise ce qu'est un segment : « les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à être une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent- en s'opposant à d'autres. Nous utiliserons le terme « segment » pour désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession » (p. 68).

L'auteur précise la définition de segment à l'aide de la notion de confraternité : « de la position occupée dans la profession dépend en dernière analyse la liste de ceux qui sont considérés comme des collègues » (p. 77) et, par conséquent, « ce qui lie quelqu'un plus étroitement à un membre de sa profession peut l'éloigner d'autres membres de celle-ci : quand le groupe auquel il appartient développe une mission particulière, il risque de ne plus en partager une autre avec les autres membres de sa profession » (p. 77). Cette notion de confraternité est indissociable de celle de segments : « l'identité professionnelle partagée avec les confrères ne se réduit pas cependant aux caractéristiques souhaitées chez leurs pairs. Plus fondamentalement les confrères partagent une conception des fins poursuivies dans le travail, et des attitudes et des problèmes centrés sur celui-ci. L'existence de ce que nous avons appelé segments limite et structure ainsi la confraternité » (p. 78). Nous pouvons ainsi prolonger la définition du segment « la notion de segments renvoie à des identités organisées (...) (Ils) impliquent aussi le partage d'identités qui se révèlent dans les cercles de confraternité. » (p. 82). Ils correspondent à une configuration sociale dynamique et sont porteurs de stratégies identitaires potentiellement génératrices de conflits et d'oppositions : « Dans tous les cas, les segments doivent s'engager de temps à autre dans des tactiques pour diffuser leurs propres images auprès du public » (p. 86). En résumé, les segments professionnels « ont des missions. Ils tendent aussi à développer un sens de la confraternité avec les collègues, des phénomènes de domination, des formes d'organisation et des tactiques pour renforcer leur position. » (p. 83).

A partir de ce cadre théorique, nous préciserons notre hypothèse de départ à l'aide de trois niveaux interdépendants d'analyse des processus d'élaboration de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes (« profs-doc ») de l'enseignement agricole<sup>9</sup> :

<sup>9</sup> De nombreux travaux ont exploré la question de l'identité professionnelle des acteurs de l'enseignement. Parmi eux, des cas particuliers d'enseignants et de formateurs pourraient paraître susceptibles d'être rapprochés de celui des « profs-docs », comme par exemple les formateurs de

- a) Le Centre d'Information Documentation (le CDI) joue un rôle fondamental dans la construction identitaire du prof-doc. Il inscrit d'abord sa différence dans l'espace du lycée : le « prof-doc » est le seul enseignant qui bénéficie non seulement d'un espace qui lui est attribué, mais cet espace est repérable, public (voire ostentatoire) et valorisé par son positionnement, par sa configuration différente et par la fréquentation de ses usagers. Dès lors, nous pourrions envisager le CDI comme un espace de « transaction subjective » par lequel le « prof-doc » pourra se mettre en scène, se donner à voir aux « autres » du lycée en s'efforçant de concilier les identités dont il a hérité avec son identité visée.
- b) Le positionnement par rapport aux autres professeurs (marqué par une tension majeure entre l'*idem* et l'*ipse*, Ricoeur (1990) sera appréhendé à partir de la distinction proposée par Strauss entre les « segments » et les sous-ensembles que constituent les « cercles de confraternité ». Nous retiendrons :
  - comme « segment professionnel », l'ensemble des professeurs de l'enseignement agricole (les enseignants qu'il faudrait ensuite plus finement répartir en fonction de leurs statuts – Ingénieurs, PLPA<sup>10</sup>, PCEA<sup>11</sup> ou contractuels – et, surtout, de la discipline enseignée – avec la « fracture » entre les disciplines générales et les disciplines techniques -) que nous appellerons (pour simplifier) les « profs-profs »
  - comme « cercle de confraternité » les « profs-docs » car d'une part leur relation avec les « profs-profs » est fortement ambivalente (identique et différente, dans et hors du « segment », etc.) et, d'autre part, même s'ils sont souvent seuls comme « prof doc » dans le lycée, leurs réseaux professionnels sont particulièrement prégnants et actifs (en témoigne par exemple leur auto-organisation en réseau national documentaire (RENADOC) mais aussi les associations de défense de la profession (GRIDEA) ou encore le dynamisme des échanges professionnels virtuels via le logiciel de messagerie)
- c) Enfin, nous explorerons leur rapport au métier à deux niveaux :
  - D'abord, comme un processus de « transaction objective » entre les caractéristiques du travail telles qu'elles s'imposent aux « profs-doc » et les manières de les recevoir, de les vivre, de les « incorporer »
  - Ensuite, comme une « négociation identitaire » entre cette « transaction objective » et la « transaction subjective » relative au CDI mais prolongée ici par des stratégies repérables (stratégies de reconnaissance ou d'enrôlement des élèves)

### ■ **Méthodologie**

Cette recherche à visée heuristique a pris place au sein d'un dispositif plus large de recherche-action dont nous dirons quelques mots. En effet, l'objectif praxéologique du dispositif est en lien avec l'objectif heuristique développé ici : il s'agit d'analyser les activités professionnelles du « prof-doc » « oubliées » par le référentiel de métier, pour mieux être en mesure de « donner à voir » son métier, principalement aux enseignants de l'établissement qui le méconnaissent. Les « profs-docs » se sont engagés dans ce dispositif pour pallier un déficit de reconnaissance professionnelle (Jorro, 2009) tant de la part des acteurs des établissements que de l'institution dans son ensemble, et la démarche de travail a été négociée avec les chercheurs. Elle s'est donnée pour objectif de déboucher sur l'élaboration d'outils permettant aux « profs-doc » (principalement aux nouveaux) de s'intégrer plus

---

professeur de lycée professionnel en IUFM (Perez-Roux, 2010) ou les maîtres-formateurs pour le primaire (Perez-Roux, 2009). Pourtant, à nos yeux, ce n'est pas le cas. La différence tient au fait que les « profs-docs » sont à la fois enseignants et documentalistes et que ces deux catégories d'activités ne se « prolongent » pas (comme pour les maîtres-formateurs ou « l'attribution » de la fonction de formation constitue une sorte de reconnaissance institutionnelle de celle d'enseignement) mais, au contraire, entrent en concurrence (Fabre, 2011).

<sup>10</sup> PLPA : professeur de lycée professionnel agricole

<sup>11</sup> PCEA : professeur certifié de l'enseignement agricole

facilement, et à leur vraie place, dans les lycées agricoles.

La démarche a été la suivante :

- a) Un premier séminaire d'analyse du travail a réuni un groupe de 8 professeurs-documentalistes volontaires, il a précisé (et négocié) les objectifs de la recherche-action et a surtout permis de repérer les activités professionnelles des « profs-doc » oubliées par le référentiel de métier. Considérées par eux comme très importantes dans le travail au quotidien, il s'agit des activités d'accueil des différents usagers, des activités de rangement (traitement, organisation et mise à disposition de l'information) et des activités de suivi des élèves (à la fois dans le CDI et lors des cours). Un tableau comportant la présentation des participants figure en annexe.
- b) Chaque participant s'est positionné sur une ou deux des trois activités. Ces activités ont été vidéoscopées et les enregistrements ont servi de support à des entretiens d'auto-confrontations simples.
- c) Lors d'un deuxième séminaire ont été organisés des entretiens d'auto-confrontations croisées. Ces entretiens étaient effectués devant tout le groupe (qui n'intervenait que dans un second temps) mais la sélection des extraits vidéos et des binômes de profs-docs était basée sur une rapide analyse des vidéos des premiers entretiens.
- d) Une première analyse de l'ensemble des entretiens a été restituée aux participants (3<sup>ème</sup> séminaire<sup>12</sup>). A la suite des échanges, chacun a communiqué (par écrit) une « réaction » à ces analyses.

La technique des entretiens d'auto-confrontation (qu'elles soient simples ou croisées) est empruntée à la clinique de l'activité (voir, par exemple, Clot, 2001, 2004) qui la théorise comme étroitement liée à ses cadres d'analyse. Notre choix est tout autre puisqu'il convoque un cadre sociologique, à partir des propositions de Dubar et de Strauss. Dès lors, les entretiens d'auto-confrontation sont utilisés comme une technique permettant la production d'éléments empiriques. Ces deux types de données sont complétés par un troisième, le « retour » des participants sur les premières analyses. Il pourrait sans doute être rapproché, du moins dans l'esprit, des « *entretiens sociologiques* » que propose Dubet (1994) mais ils sont, ici, produits individuellement et sous forme écrite. Là encore, il ne s'agit que d'une technique au service de la production d'éléments empiriques. Le choix de ces techniques a été guidé par l'objectif d'organiser les conditions de production d'un discours en lien étroit avec l'activité professionnelle. Nous avons délibérément varié les contraintes : argumenter face aux questions d'un naïf (dans l'auto-confrontation simple), entrer en controverse avec un pair (dans l'auto-confrontation croisée) ou réagir à une analyse « externe » de ses propres discours.

Ce discours (et ses trois composantes) a été considéré comme un discours collectif au sein duquel nous avons repéré les éléments susceptibles de nourrir les trois volets du cadre d'analyse de la construction de l'identité professionnelle présentés dans le paragraphe précédent. A la suite de ce repérage, le traitement des données qualitatives (catégorisation, condensation, sélection des extraits significatifs) s'est appuyé sur la démarche développée par Miles et Hubermann (2003). Les codes utilisés pour référencer les extraits sont explicités dans le tableau qui figure en annexe.

## 2. Résultats

### ■ ***Le CDI comme espace de transaction subjective***

Au sein du lycée agricole, le « prof-doc » est indissociable du CDI, un lieu qu'il organise, qu'il régit, au sein duquel il travaille (y compris quand les autres ne

travaillent pas et y sont accueillis). Même sa relation aux élèves est marquée par ce lieu puisque c'est là qu'il les reçoit mais c'est aussi parfois dans une salle qui le jouxte qu'il donne ses cours.

Le CDI apparaît donc un levier identitaire privilégié par lequel le « prof-doc » va se donner à

<sup>12</sup>

Lors du prochain séminaire, débute l'élaboration des outils pour les « profs-docs ».

voir à l'ensemble du lycée, va construire son image : « *Ce que je voudrais, c'est que ça ne ressemble pas à tous les CDI, je voudrais quelque chose d'original* » (P4-ACS). Lors de cette phase du processus identitaire, il incombera au « prof-doc » de prendre en charge une « transaction subjective » entre d'une part le CDI comme « espace professionnel » (dont la prééminence se rapprocherait, sans s'y confondre, avec « l'identité héritée ») et d'autre part le CDI comme « espace personnel » (dont la relation entretenue avec « l'identité visée » est plus ambivalente) : « *Il y a un rapport particulier avec l'espace, l'outil qu'on modèle un peu à notre image aussi* » (P7-ACC) ou encore : « *Il est évident que le CDI est le reflet de ceux qui le gèrent, cela ne peut être autrement puisque qu'on y passe plus d'une vingtaine d'heures par semaine. Ce n'est pas le même lieu ni la même « ambiance » si c'est moi ou ma collègue qui est présente* » (P2-E).

Le CDI est installé comme « espace professionnel » par une sorte de mise à distance, une rupture symbolique avec la personne du « prof-doc » : « *Je n'ai pas l'impression que ce soit mon CDI, une chose de chasse gardée, je suis simplement facilitateur d'un truc mais il faut que ça ressemble à l'ensemble des utilisateurs* » (P3-ACC). C'est cette rupture, qui semble un peu forcée, qui permet de positionner le CDI comme un simple instrument de travail : « *C'est surtout pas chez moi, c'est un outil* » (P5-ACC). Cette mise à distance est d'ailleurs plus accentuée dans les productions écrites : « *Je ne veux surtout pas entendre parler de « mon CDI » !!! C'est l'auberge espagnole, j'en suis certes responsable, mais tout le monde y trouve son compte et contribue à l'existence ou à l'amélioration du service. On y vient pour travailler, pour des conseils, pour retrouver le moral, pour rire.... pour rencontrer et aider les élèves qui ont besoin de soutien, qui n'ont pas tout compris pendant le cours, on vient lire la presse, on vient débattre de l'actualité entre élèves et personnel du lycée, c'est un lieu d'échanges et pas toujours de travail, nous sommes dans une co-location. Il ne manque plus que le café.* » (P4-E). La responsabilité des « profs-profs » se trouve d'ailleurs engagée : « *Les collègues souvent aussi parlent de « ton » ou « votre » CDI, ce qui m'exaspère souvent* » (P2-E).

Cette transaction s'avère d'autant plus nécessaire que face à ce CDI « espace professionnel », construit rationnellement (et un peu douloureusement), apparaît un CDI « espace personnel », fortement investi affectivement et allant se nicher dans des sphères peu ou pas conscientisées. Nous citerons deux indicateurs :

- Toute utilisation non autorisée est vécue comme une intrusion et génère des degrés de ressentiments divers : « *Je me suis rendue compte qu'on l'avait utilisé en dehors des heures d'ouverture, qu'on était venu à mon bureau et bon ça m'a mis mal à l'aise* » (P7-ACC), « *Je me suis rendue compte que quand ce n'était pas moi qui avais donné l'autorisation d'aller à ma place et que je vois qu'on s'est installé à ma place eh ben ça me dérange, et là je me suis dis : tiens c'est drôle* » (P7-ACC) ou « *Ça m'est arrivé de retrouver des enseignants dans le bureau sans qu'ils m'aient demandé quoique ce soit et c'est vrai que ça m'avait un peu énervée* » (P5-ACC)
- Le CDI se rapproche du « chez moi ». D'abord, il doit être bien rangé sinon « *c'est extrêmement contrariant* » (P8-ACC) et tout désordre est très mal accepté : « *Je découvre des choses assez catastrophiques : des livres qui sont sur les étagères et qui ne sont pas dans la base de données* » (P8-ACC). Ensuite, se révèle un rapport aux livres très proche du sentiment de propriété : « *C'est toujours contrariant parce qu'on se dit on se l'est fait piquer* » (P8-ACC) ou même « *je regrette, ça me chagrine* » (P7-ACC). Enfin, le statut d'usagers tend à se rapprocher de celui d'invités : « *J'aime pas quand les gens trouvent pas* » (P8ACS) ou « *c'est un bonheur quand ils repartent avec un sourire* » (P6ACC)

Les composantes de cette transaction subjective à laquelle le CDI contraint le « prof-doc » rendent compte de la complexité de ce processus. « L'identité héritée » est assez proche d'un CDI « espace professionnel » mais sa circonscription requiert une mise à distance à l'aide d'une démarche rationnelle (et sans doute assez difficile). « L'identité visée » est beaucoup plus ambivalente. Sous-tendue par une forte dynamique affective, elle attirerait le CDI vers « l'espace personnel » sans les résistances des rationalisations précédemment évoquées. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur le site précis de la transaction



subjective : est-il entre « l'identité héritée » et « l'identité visée » comme le défend Dubar (op. cit.) ou au cœur même de « l'identité visée » comme semble le pointer notre analyse ?

### ■ **Les « profs-docs » comme cercle de confraternité**

Tout d'abord, il est indéniable que les « profs-docs » appartiennent au segment professionnel constitué par les professeurs de l'enseignement agricole public. Nous ne le développerons pas ici mais ce segment professionnel appartient d'abord à celui des enseignants (et il se construit dans sa différence avec ceux de l'Education nationale, largement plus nombreux), puis à celui des professeurs de l'enseignement agricole français (et il se construit dans la différence avec ceux de l'enseignement agricole privé, eux-aussi nettement plus nombreux). Cette appartenance des « profs-doc » à ce segment est d'autant plus affirmée qu'elle est revendiquée, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, mais pas toujours évidente : « *Nous, dans l'ensemble, on est quand même considéré comme des enseignants* » (P5-ACS)

Les « profs-doc » se perçoivent comme des enseignants comme les autres, en survalorisant au passage (ou pour ce faire) les tâches d'enseignement : « *je délègue tout type de tâches sauf les cours (...), c'est normal que ce soit quelqu'un de formé qui le fasse* » (P7-ACS). Dans ce cadre, l'évaluation et la notation semblent des activités dotées d'un statut symbolique élevé : « *Enfin, moi, je leur fais des devoirs. J'ai des copies à la maison et je corrige* » (P1-ACS) ou « *Je leur fais passer des examens (...), c'est moi qui ait toute la gestion des notes* » (P1-ACS). D'ailleurs, ils se sentent « *bien intégrés dans l'équipe* » (P7-ACS), échangent et collaborent de manière assidue : « *avec les enseignants, on se voit régulièrement pour discuter justement de la manière de travailler ensemble* » (P4-ACC) et constituent même une ressource complémentaire : « *les professeurs me sollicitent aussi, ils savent que sur certains points je serai plus à l'aise qu'eux* » (P4-ACC).

La gestion des tâches d'enseignement soulève la question de l'équilibre entre les deux composantes du métier. Les « profs-doc » sont certes des enseignants, mais sont-ils « d'abord » des enseignants ou « aussi » des enseignants. La première hypothèse paraît difficilement tenable dans le contexte scolaire et face aux autres « profs-profs » (durée d'enseignement par rapport au temps professionnel : « *notre emploi du temps dérange, il n'est pas comme celui des autres enseignants* » (P4-E), marginalisation relative dans les référentiels, savoirs enseignés peu stabilisés, etc.). Dès lors, les « profs doc » se trouvent cantonnés à être « aussi » prof, ce qui, de manière sans doute un peu compensatoire, va les amener d'abord à stigmatiser leurs différences par rapport aux « profs-profs » : « *on ne pourra jamais être identique à un professeur de discipline classique* » (P5-ACS). Cette différence repose en premier lieu sur les tâches qui leur sont attribuées : « *être prof-doc c'est vraiment les deux, la fonction d'enseignant et la fonction de gestion d'un centre de documentation* » (P5-ACS).

Ces deux facettes du métier donnent sens à l'ensemble de l'exercice professionnel « *moi, je ne vois pas un professeur-documentaliste faire que des cours et être déconnecté du fond documentaire, de la saisie, du traitement de l'information, c'est pas possible* » (P5-ACS), sans doute en référence aux savoirs enseignés. Cela met en lumière une sorte de déficit du côté des autres enseignants, déficit qui d'ailleurs se trouve prolongé au niveau de la relation pédagogique : « *un des atouts énormes de ce métier, c'est qu'on a un rapport un peu privilégié avec des personnes plutôt qu'avec des groupes et le prof très souvent se retrouve face à un groupe et moi je trouve que ce n'est pas très productif* » (P3-ACC). Le modèle « prof-prof » est carrément rejeté : « *ce qui me plaît moins bien dans la partie pédagogie c'est le face à face classe/élèves puisque là on est dans un modèle classique d'enseignement* » (P7-ACC) et peut même, dans certains cas, déboucher sur sa négation : « *je ne revendique pas le fait d'être professeur-documentaliste, j'utilise le terme professeur quand j'en ai besoin ou quand ça m'arrange, sinon je revendique mon originalité en me présentant en tant que documentaliste ou médiateur de l'information* » (P4-E).

Dans la mise en mots de ces différences entre le « prof-doc » et le « prof-prof » apparaît en filigrane un sentiment de supériorité (certes calfeutré de modestie et sans doute un peu compensatoire) du premier sur le second : « *attention de ne pas considérer le statut prof-prof*

*comme le but ultime à atteindre » (P7-E). Cette valorisation s'étend d'ailleurs au niveau du lycée lui-même au sein duquel le « prof-doc » occupe une position stratégique : « je suis en contact avec tout le reste de l'établissement » (P3-ACC) ou « on est dans une espèce de synergie avec la vie scolaire, c'est vrai qu'on a l'impression d'être dans une même continuité » (P3-ACC) qui le conduit à se considérer comme une sorte de plus-value pour l'établissement : « nous, à la fois, on a le lieu, on a l'accueil, les horaires, tout ce qui permet de cristalliser ce genre de choses. Je trouve que c'est une fonction qui met un peu de liant dans plein de choses » (P3-ACC).*

Au sein du segment professionnel constitué par les professeurs de l'enseignement agricole public, nous défendons une configuration identitaire des « profs-doc » proche d'un cercle de confraternité. Rappelons à ce propos quelques éléments constitutifs de leur spécificité (et qui ont largement à voir avec leur « identité attribuée ») :

- Ils assument deux tâches (enseigner et gérer le CDI). Contrairement à la majorité des « profs-profs » de l'enseignement agricole<sup>13</sup>, ils ne construisent pas leur différence à partir de la discipline enseignée mais à partir de la dualité de leur fonction.
- Leur espace-temps professionnel est spécifique : un espace propre leur est attribué (le CDI pour la documentation, une salle adjacente pour les enseignements) et leur temps professionnel est organisé différemment de celui des autres enseignants (en lien avec les horaires d'ouverture du CDI, y compris en dehors des heures « scolaires »)
- Ils sont le plus souvent tout seul comme « prof-doc » dans le lycée mais, en même temps, peuvent bénéficier de l'attribution de personnels techniques comme des techniciens de documentation<sup>14</sup> ou des jeunes en contrats aidés

Cette différence avec les autres enseignants est « renforcée » dans leurs propos, nous venons de le voir. En revanche, il est important de compléter cette distinction (par rapport aux « eux profs-profs ») par des indicateurs de cohésion (la structuration du « nous profs-docs ») qui permettent de les envisager comme « confrères ». Rappelons à la suite de Strauss (1992) que « *les confrères partagent une conception des fins poursuivies dans le travail, et des attitudes et des problèmes centrés sur celui-ci.* » (p. 78). Au-delà du fait que nous ayons été surpris par la cohérence interne du discours collectif (pourtant reconstruit à partir de productions individuelles ou par binômes) nous rajouterons quelques éléments objectifs : l'élaboration et l'utilisation de procédures normalisées dans le cadre du travail en réseau, la mise en commun de ressources pédagogiques, l'échange systématique d'informations sous forme d'unités documentaires pour répondre au mieux aux besoins des usagers

En retenant une configuration identitaire des « profs-doc » proche d'un cercle de confraternité, nous pouvons en suivant, accepter :

- La puissance des dynamiques contributives à l'élaboration de leur identité professionnelle (et que nous explorons ici)
- Le corollaire que constituent des stratégies de reconnaissance mises en œuvre au sein du contexte professionnel parmi lesquelles nous relèverons le dispositif de recherche-action (qui vise à élaborer des outils de « reconnaissance » au sein de l'établissement)
- La consistance de « l'identité attribuée » (caractérisée par les spécificités du « prof-doc »)
- Une certaine stabilisation de « l'identité visée », du moins collectivement, comme l'attestent les modalités concrètes de structuration du « nous profs-docs »

<sup>13</sup> Il faudrait sans doute traiter différemment les professeurs de TIM (Technologies, Informatique, Multimédias) et d'ESC (Education Socio Culturelle) qui ont d'autres tâches à côté de celles d'enseignement.

<sup>14</sup> Les techniciens de documentation de l'enseignement agricole sont appelés « tepeta documentation »

### ■ **Le rapport au métier comme espace de négociation identitaire**

Ce troisième paragraphe analyse le rapport au métier des « profs docs » au travers de ce qu'il permet d'actualiser comme processus identitaire. Cette analyse comporte deux étapes.

- a) La première explore le processus de « transaction objective » entre les caractéristiques du travail telles qu'elles s'imposent aux « profs-doc » et les manières de les recevoir, de les vivre, de les « incorporer ».

Le travail du « prof-doc » présente deux caractéristiques principales :

- La première, en lien direct avec la fonction du CDI, instaure une certaine forme de dépendance du « prof-doc » par rapport aux usagers du CDI *« car la fonction implique une part très importante de : être au service de »* (P3-ACC) : *« les enseignants qui viennent me voir, ça va sinon il faut que je trouve d'autres moments pour arriver à monter quelque-chose avec eux »* (P3-ACC). Un CDI déserté n'est ni concevable, ni acceptable : *« il faut pouvoir faire venir les gens d'une façon ou d'une autre »* (P3-ACC). Or, le corollaire de la présence des usagers est qu'ils bousculent l'agencement des tâches du « prof-doc » : *« t'es frustrée parce que t'es tout le temps interrompue, tu finis rien, mais bon ça fait partie du métier »* (P4ACS). Par là-même la marge d'autonomie du « prof-doc » s'en trouve circonscrite car, en partie, tributaire des usagers.
- La seconde relève des savoirs de référence du « prof-doc » et par conséquent des savoirs à enseigner qui souffrent d'un fort déficit de stabilisation et de consistance : *« la discipline est en train de se construire, nos savoirs ne sont pas complètement posés »* (P5-ACS). Cela introduit des glissements au sein même des référentiels : *« les sciences de l'information ne sont pas encore un contenu disciplinaire pour l'instant, dans le référentiel programme c'est pas encore ça ; pour l'instant on a un contenu qui est plus lié à des techniques qu'à une science »* (P7-ACS). Cette dérive débouche sur une « dénaturation » des savoirs à enseigner, désertant la sphère des savoirs notionnels au profit de celle de savoirs procéduraux : *« il s'appuie trop souvent encore sur des savoir-faire transversaux (savoir utiliser les clés du livre, être capable d'utiliser les différents fonctions d'un moteur de recherche) et rarement à des notions, ce qui fait que beaucoup pensent que la documentation peut-être l'apanage de quiconque. Pourtant ces notions existent mais elles s'appuient sur une discipline jeune et encore mal identifiée »* (P1-E).

Le travail du « prof-doc » se trouve donc marqué à la fois par une certaine forme de dépossession et par une importante incertitude dans un domaine majeur pour les enseignants, les savoirs à enseigner.

Face à ces caractéristiques héritées, le « prof-doc » se sent condamné à devoir faire ses preuves : *« il faut sans arrêt faire nos preuves, surtout au début »* (P7-ACS), *« J'ai été testée, moi il a fallu que je fasse mes preuves »* (P7-ACS), *« Je crois que maintenant on me considère comme une enseignante mais j'allais dire c'est une lutte de longue haleine »* (P7-ACS), *« je trouve ça usant, usant d'avoir toujours à prouver qu'on sert à quelque-chose, je trouve que c'est vraiment dur »* (P7-ACS). Malgré son statut, le « prof-doc » doit montrer qu'il est un « vrai » prof, un prof à part entière : *« peut-être un jour aurons-nous une discipline bien structurée sur laquelle nous appuyer et qu'on ne sera plus obligés de justifier notre métier d'enseignant par le fait de mettre des notes, en rappelant à qui veut l'entendre que nous aussi nous sommes titulaires du fameux Capes »* (P1-E). Il a le sentiment d'être sous tutelle : *« d'une manière générale, on a l'impression que le prof-doc doit se justifier sur tout, doit donner la preuve de son utilité dans l'établissement avant d'être considéré comme intégré dans l'équipe pédagogique »* (P7-E) et une tutelle assurée quasiment par l'ensemble des acteurs de l'établissement : *« c'est un métier qui peut être terriblement dévalorisant parce qu'il faut se battre sans cesse pour montrer qu'on a*

*une place, faire ses preuves. Faut faire ses preuves avec les profs, faut faire ses preuves avec l'Institution, faut faire ses preuves avec les équipes de direction, il faut tout le temps prouver qu'on sert à quelque-chose » (P7-ACS). Il vit cela comme une profonde injustice : « on a passé un CAPES, on a des compétences en info-doc et on est sans arrêt, pour former les élèves de façon correcte, obligé d'argumenter, de se faire une place, et c'est épuisant, de justifier sans arrêt la formation qu'on apporte aux élèves » (P5-ACS). Pour dépasser cette injustice, l'échappatoire peut être d'inverser la hiérarchie entre les deux sphères du métier et de devenir « d'abord » un prof : « peut-être que d'ici quelques années dans le meilleurs des cas (restons optimistes), le professeur-documentaliste se nommera-t-il professeur d'information-documentation ou encore professeur de sciences de l'information » (P1-E).*

b) La deuxième étape de l'analyse explore la « négociation identitaire » entre la « transaction objective » précédemment analysée et la « transaction subjective » relative certes au CDI (comme nous l'avons vue en 2.1) mais qui se traduit également par des stratégies repérables. Nous en présenterons trois.

- La première correspond à une sorte de militance pour le métier du « prof doc », tant au niveau du lieu CDI dont la spécificité est réaffirmée : *« pour l'espace info, j'avoue que j'ai proscrit totalement tout ce qui n'est pas dans le cadre de la recherche documentaire » (P3-ACS* qu'au niveau des contenus d'enseignement : *« Il faut montrer qu'il y a des savoirs, du contenu qu'on est une discipline » (P5-ACS).*
- Elle est relayée par une stratégie « d'occupation du terrain » qui semble s'apparenter à certaine forme de marquage éthologique : *« on intervient un petit peu partout aussi, comme tu disais, la vie scolaire mais aussi le conseil intérieur, le conseil d'administration, l'infirmière, on est dans les projets, on est un petit peu partout du coup, on est identifié par les élèves » (P4-ACC).* Ces manières de faire sont parfaitement délibérées : *« être systématiquement aux conseils de classe, d'être élue aux CI, CA, le fait de participer aux débats quand il y en a sur la pédagogie dans le lycée » (P7-ACS).* Ces deux premières stratégies sont parfaitement cohérentes et complémentaires entre elles et relèvent de ce que Strauss appelle *« des tactiques pour diffuser leurs propres images auprès du public » (p. 86)* et qui renvoient à *« des phénomènes de domination, des formes d'organisation et des tactiques pour renforcer leur position. » (p. 83).*
- La troisième stratégie va porter sur « l'enrôlement » de l'élève, qui dans le contexte hostile d'un lycée au sein duquel il est condamné à faire ses preuves, va constituer son allié. Un allié d'abord pour atteindre un maximum d'élèves : *« je me sers simplement d'élèves qui ont des affinités avec le CDI pour aller voir d'autres élèves qui eux ne seraient pas venus spontanément et ne m'auraient pas parlé spontanément » (P3-ACC).* Mais un allié surtout contre les autres profs : *« on est identifié par les élèves » (P3-ACC), « les élèves ont compris les compétences des uns et des autres » (P4ACC* et surtout *« Il y a des élèves qui identifient le documentaliste différemment des enseignants ».* Cet enrôlement s'appuie d'abord sur le statut spécifique du « prof doc » : *« on a un statut à la fois prof mais en même temps on n'est pas totalement prof » (P3-ACS)* mais principalement dans ce qu'il permet de construire une relation pédagogique différenciée et différente : *« ils font la distinction entre le moment où je les ai en cours et le moment où je les ai au CDI mais de la même façon que moi je la fais aussi certainement » (P2ACS).* Là encore, il s'agit bien d'une stratégie car l'élève se trouve exclu du CDI rêvé par le « prof-doc » : *« lorsqu'il n'y aura plus les élèves on pourra refaire un CDI tout propre, bien rangé, je vais être contente » (P4-ACS).*

Cette troisième stratégie, même si elle se situe davantage dans le domaine du symbolique en tutoyant par là même les berges du contre-transfert et de l'impossible « Aime-moi », peut-être lue dans le prolongement des deux précédentes. En effet, la recherche d'alliés constitue une modalité traditionnelle quand il s'agit d'instaurer un rapport de force, d'entrer en

résistance.

A partir des caractéristiques de son travail (dépossession et incertitude), le « prof-doc » se voit continuellement contraint de prouver son utilité et le bien fondé de sa présence (et de son existence). Il vit cette contrainte perpétuelle comme épuisante et surtout profondément injuste. Pourtant, il ne se résigne pas à subir cette « identité attribuée » et entre en résistance. Il met en place des stratégies diversifiées et s'installe dans un rapport de force visant à rapprocher « l'identité pour autrui » (dans l'établissement) de son « identité visée ».

### 3. Discussion

Après avoir exploré les processus d'élaboration de l'identité professionnelle des « profs-docs », nous prolongerons la discussion à l'aide des résultats de ces processus en dégagant trois figures (qui nous pouvons rapprocher de « types

identitaires »). Ces figures, interdépendantes, pourraient être positionnées entre « l'identité héritée », « l'identité attribuée » et « l'identité visée » mais en attestant clairement de la tension entre ces pôles

#### ■ La figure tutélaire de Janus

La double composante du métier de « prof doc » invite à convoquer Janus. Rappelons que dans la mythologie romaine, Janus est un dieu à une tête mais deux visages opposés, gardien des passages et des croisements, des portes et des chemins, divinité du changement, de la transition. Il est paré des emblèmes du portier, le bâton et la clé et a un rôle d'initiateur.

La métaphore semble aisée à filer car le « prof-doc » est évidemment au cœur même du système d'information du lycée, son organisation et ses croisements, sa circulation (et ses passages) et sa diffusion. Il est sans doute le détenteur de la clé d'entrée dans cette société de la connaissance qui caractérise notre époque mais il est aussi le garant de la bonne direction, de la distinction, dans le domaine de l'information, entre le bon grain et l'ivraie (d'où le bâton de l'autorité, une autorité sans doute légitimée par son savoir en information-documentation).

Pourtant nous retiendrons deux éléments complémentaires qui permettent d'extraire la figure de Janus de « l'identité héritée » :

- Si ses deux visages sont opposés, il n'a qu'une seule tête. Le prof et le doc ne constituent pas deux métiers circonstanciellement réunis mais deux sphères indissociables d'un même métier. Nous avons vu que les interrelations entre ces deux sphères donnaient sens à l'ensemble. Nous irons plus avant en proposant le terme de « métier métis », c'est-à-dire un métier enrichi par la dualité de ses origines. Cet enrichissement constitue toutefois une difficulté au niveau identitaire, une difficulté qui traverse nos résultats (en particulier la tension entre le « d'abord prof » et le « aussi prof ») mais qui est commune à tous les métis : comment faire un à partir de deux ?
- Pourtant cette difficulté n'est peut-être que provisoire et nous convoquerons pour l'argumenter le rôle « d'initiateur » de Janus. Le « prof doc » n'est-il pas le précurseur d'une redéfinition du métier d'enseignant ? N'ouvre-t-il pas une voie différente en installant au cœur du lycée un enseignant doublement spécialiste (relayé en cela par les professeurs d'ESC<sup>15</sup> et de TIM<sup>16</sup>) ? Il semble que cette hypothèse puisse être confortée par deux arguments de niveaux différents. Le premier, socio-historico-institutionnel, voit apparaître des injonctions voire des prescriptions à la bivalence. Le second, relatif au rythme de développement des connaissances, impose pour les enseignants d'avoir à inventer d'autres formes de rapports aux savoirs académiques et par là même aux savoirs à enseigner.

<sup>15</sup>

ESC : éducation socio culturelle

<sup>16</sup>

TIM : technologie de l'informatique et du multimédia

### ■ **La figure de Sisyphe en arrière-plan**

Le métier est différent et l'initiateur est dérangeant. Dès lors, le « prof doc » n'est pas admis comme un pair parmi les enseignants du lycée. Il doit d'abord faire ses preuves, montrer que malgré sa différence il est d'abord le même qu'eux, que malgré son avance il chemine à côté d'eux.

Le « prof-doc » vit cette épreuve comme une condamnation d'abord parce qu'elle est injuste mais surtout parce qu'il la perçoit comme « à perpétuité ». Cela introduit l'image de Sisyphe. Comme lui, le « prof doc » est condamné à hisser le rocher vers le haut de la montagne tout en sachant qu'il devra recommencer éternellement. Ses stratégies instaurant un rapport de force et une attitude offensive peuvent se rapprocher des efforts de Sisyphe. Cette figure de Sisyphe relève davantage d'une identité « attribuée » par autrui, construite par les autres profs et le lycée que d'une figure « héritée » du métier.

Là encore, nous retiendrons deux éléments de la figure de Sisyphe :

- Le rocher. S'il est aussi lourd et aussi épuisant à déplacer c'est qu'il correspond à l'existence même des « profs-doc ». S'ils ne mettent pas le rocher en mouvement vers le sommet de la montagne, ils n'ont plus de place au sein du lycée ou tout au moins ils n'ont pas leur vraie place, celle qu'ils revendiquent. D'ailleurs, le sommet de cette montagne n'a-t-il pas à voir avec une identité sinon « visée » tout au moins « rêvée » sous une forme d'utopie.
- L'effort. Malgré la tâche, difficile et perpétuelle, le « prof doc » ne renonce pas. Il affronte ce contexte hostile, refuse de se résigner à cette « identité héritée » qui le cantonnerait au bas de la montagne et contribue à rapprocher « l'identité pour autrui » de « l'identité visée » en se battant.

Ce combat permanent ne signifie pas nécessairement un mal-être professionnel et nous pouvons suivre Camus (1942) quand il écrit « La lutte elle-même vers les sommets suffit à remplir un cœur d'homme. Il faut imaginer Sisyphe heureux »

### ■ **La figure émergente du résistant**

De par ses caractéristiques combattantes, Sisyphe introduit une troisième figure, celle du résistant. Nous venons de voir, avec Sisyphe, que le « prof doc » combattait « l'identité attribuée » par « les autres » du lycée. Nous irons plus loin en avançant qu'il entre également en résistance contre une nouvelle composante de son « identité héritée »

En effet, au-delà de sa lutte au quotidien contre ceux qui partagent son espace professionnel, vient d'émerger une nouvelle forme de lutte contre l'institution elle-même. Le Ministère de tutelle a instauré l'année dernière une modalité particulière de ré-orientation pour ses agents (profs-profs) en proie à diverses formes de difficultés professionnelles. Ils ont à présent la possibilité de postuler à l'acquisition d'une double compétence (leur discipline d'origine et l'information documentation) et d'être affectés au CDI, comme « prof doc », avec pour ce faire, une sélection sommaire, une formation d'accompagnement minimale et une validation institutionnelle

Cette modalité relève de l'inacceptable pour les « profs doc » car leur processus de reconnaissance, initié tant au niveau de l'institution avec la mise en place assez récente d'un CAPESA qu'au niveau local, dans le quotidien de chaque lycée (comme nous l'avons vu) se trouve totalement invalidé. Si tout le monde peut être « prof doc » alors le « vrai » « prof-doc » n'est plus rien (ou est moins que rien) et le « prof doc visé » est devenu caduc, victime collatérale de la gestion ministérielle de ressources humaines.

Pourtant, malgré la violence symbolique de l'irruption de ces « ré-orientés » qui pourrait venir fracasser l'ensemble du processus identitaire, les « profs-doc » ne se résignent pas. Ils semblent entrer en résistance<sup>17</sup>, cette fois-ci contre leur tutelle (c'est le cas de l'association

<sup>17</sup> Cette troisième figure est récente. Elle n'a pas fait l'objet d'une exploration systématique puisqu'elle est postérieure à notre enquête. Le repérage de cette figure du résistant s'est faite à partir des différents échanges que nous avons eu avec les profs-docs de notre groupe et ressort très nettement des premiers résultats d'entretiens complémentaires actuellement en cours.

professionnelle GRIDEA<sup>18</sup>), ce qui nous permet de conclure avec Aragon<sup>19</sup> :

« *Et si c'était à refaire  
Je referais ce chemin,  
Sous vos coups, chargés de fers,  
Que chantent les lendemains !* »

## Conclusion et perspectives

Si l'identité professionnelle est fréquemment appréhendée au travers des représentations, des valeurs et des pratiques (Perez-Roux, 2009), cet article défend l'intérêt de privilégier plus fermement un discours sur les pratiques,

en particulier sur les pratiques relevant de domaines d'activités professionnelles que les « profs-docs » jugent mal connues et négligées tant par les acteurs de l'établissement que par l'institution (notamment dans le référentiel métier).

Le dispositif méthodologique utilisé (entretiens d'auto-confrontations simples et croisées, retours oraux et écrits de phases de restitution) a permis de collecter un discours sur l'activité professionnelle. L'analyse de ce corpus, à partir d'un cadre sociologique (emprunté à Dubar pour les processus de construction identitaire et à Strauss pour la structuration du corps professionnel) nous a conduit à considérer le CDI comme un espace de transaction subjective au service de la construction d'une « identité pour soi », à circonscrire le cercle de confraternité aux « profs-docs » de l'enseignement agricole et à appréhender le rapport au métier comme un espace de négociation identitaire, à la fois en termes de transaction objective entre l'identité héritée et l'identité pour soi, puis de négociation identitaire entre cette transaction objective et la transaction subjective. Nous l'avons prolongée en convoquant, pour rendre compte des résultats de ces processus, la figure dominante de Janus, celle de Sisyphe en arrière-plan et en mettant au jour l'émergence de la figure du résistant.

L'intérêt de ce choix méthodologique est de renforcer le lien avec les pratiques professionnelles et, sinon de se rapprocher d'une « identité en acte », mais tout au moins d'apprécier la contribution de l'identité professionnelle à une compréhension de ces pratiques. Cela ouvre des perspectives intéressantes pour une approche des pratiques enseignantes soucieuse de prendre en compte leur dimension sociale (voir à ce propos Marcel 2009).

Nous pointerons toutefois trois limites importantes. La première tient au caractère ponctuel de l'approche retenue qui gagnerait à mobiliser une lecture longitudinale mieux appropriée pour rendre compte de processus s'inscrivant dans la durée. La deuxième, corollaire de la première tient à l'occultation de l'épaisseur historique de chaque sujet qu'aurait permis de prendre en charge une approche biographique. La troisième, enfin, est qu'en se limitant à une approche collective, elle n'autorise pas un « retour » vers l'individuel, ce qui entrave d'autant un projet de mobilisation de l'identité pour contribuer à la contribution des pratiques enseignantes.

## Bibliographie

- CAMUS, A. (1942). *Le Mythe de Sisyphe*. Paris : Gallimard.  
CHOUINARD, I. et COUTURIER, Y. (2006). Identité professionnelle et souci de soi en travail social. *Nouvelles pratiques sociales*, 19, 2006, 176-182.  
CLOT, Y et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, n°146, 2001 / 1, p. 17 – 26.

<sup>18</sup> GRIDEA : groupe de groupe de réflexion sur l'information et la documentation dans l'enseignement agricole

<sup>19</sup> Ballade de celui qui chanta dans les supplices, Louis Aragon, 1943.

- CLOT, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement, *Bulletin de Psychologie*, tome 57 (1), n°469, p. 5 – 20.
- COUZINET, V. et GARDIES, C. (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité, *Documentaliste, Sciences de l'information*, 2, p. 4-12.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33-4, 505-529.
- DUBAR, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires ; clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- DUBAR., C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF (2<sup>ème</sup> édition).
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- FABRE, I (Dir.) (2011). *Le métier de professeur-documentaliste : questions sur un trait d'union*. Dijon : Educagri Recherche (sous presse).
- GARDIES, C. (2007). La formation à l'information dans l'enseignement agricole : état des lieux et perspectives. *Esquisse*, 50-51, p. 181-191.
- GIUST-DESPRAIRIES, Florence (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison . *Education permanente*, n°128, p. 63-70.
- JORRO, A. (Dir.) (2009). *La reconnaissance en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- MARCEL, J-F (2009) De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé, *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, Vol. 12, n°1, p. 47-64, [en ligne] <http://ncre.educ.usherbrooke.ca/page.php?rep=catalogue&page=article&req=details&index=223>
- MILES, M.B. & HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2<sup>ème</sup> édition).
- PEREZ-ROUX, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire, *Travail et formation en éducation*, 4 | 2009, [En ligne], mis en ligne le 09 mars 2010. URL : <http://tfe.revues.org/index940.html>. Consulté le 25 octobre 2010.
- PEREZ-ROUX, T. (2010). Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de Lycée Professionnel en IUFM :enjeux et dilemmes à l'heure des réformes, *Recherches en éducation*, 8-2010, 38-49.
- RICOEUR, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Paris : L'Harmattan.

### Document annexe

Tableau présentant les 8 professeurs-documentalistes ayant participé à ce dispositif et explicitant les codes utilisés pour référencer les extraits de discours cités.

Initiales	Sexe	Age	Diplôme le plus élevé	Statuts	Ancienneté de service	Ancienneté dans le lycée	Codes		
							Entretiens AC simples	Entretiens AC croisés	Ecrits
P1	F	29	maitrise	PCEA	5 ans	5 ans	P1-ACS	P1-ACC	P1-E
P2	F	46	licence	PCEA	22	8 ans	P2-ACS	P2-ACC	P2-E



P3	M	44	licence	PCEA	10 ans	8 ans	P3-ACS	P3-ACC	P3-E
P4	F	45	DUT	PLPA	25 ans	25 ans	P4-ACS	P4-ACC	P4-E
P5	F	36	Maîtrise	PCEA	12 ans	11 ans	P5-ACS	P5-ACC	P5-E
P6	F						P6-ACS	P6-ACC	P6-E
P7	F	46	Maîtrise	PCEA	16 ans	11 ans	P7-ACS	P7-ACC	P7-E
P8	F	60	Maîtrise	PCEA	33 ans	33 ans	P8-ACS	P8-ACC	P8-E